

# Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie

Citation for published version (APA):

Aangenendt, M., Kuijpers, M., & Sanders, K. (2012). Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie. In *De Haagse Hogeschool Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. Dialoog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo* (pp. 145-172). Den Haag: De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek..

## Document status and date:

Published: 01/01/2012

## Document Version:

Peer reviewed version

## Document license:

CC BY-SA

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06 May. 2023

Open Universiteit  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)





# Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie

---

Max Aangenendt, Marinka Kuijpers en Karin Sanders

Het belang van een onderwijssysteem voor de welvaart, het welzijn en het burgerschap van een land staat door de eeuwen heen nauwelijks ter discussie (Boyd & King, 1977; Nussbaum, 1997; OECD, 2005). Globalisering, competitie tussen naties, technologische ontwikkeling en economische crises voeden nu meer dan ooit het debat over de structuur van het onderwijssysteem, de gewenste opbrengsten en de waarde van de tot nog toe bereikte resultaten (Schwab, 2011; Scheerens, 2011; HBO-Raad, 2008, Inspectie HO, 2011a, 2011b; Onderwijsraad, 2011). Uit recente OECD-rapporten blijkt onder meer dat het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking elke generatie toeneemt (Herweijer, 2010; Vogels & Turkenburg, 2011; Schwab, 2011), maar dat er significante verschillen tussen subgroepen bestaan (Vogels & Turkenburg, 2011). Bovendien worden beperkingen voor verdere groei gesignaleerd (Herweijer, 2010). Een en ander leidt tot een stevig debat over de balans tussen kwantiteit en kwaliteit van afgestudeerden in zowel het voortgezet als het middelbaar beroeps onderwijs.

Tegen deze achtergrond wordt ook de effectiviteit van het hoger onderwijs onder een vergrootglas gelegd om de kritieke aspecten zoals toegankelijkheid, studiesucces, kosten-baten ratio en de kwaliteit van afgestudeerden te onderzoeken (OECD, 2005; OECD, 2011; Onderwijsraad, 2007 & 2011; Inspectie HO, 2011c). Daarbij wordt vooral gezocht naar de belangrijkste voorspelers en beïnvloeders van de onderwijsproductiviteit. Meta-analyses naar de factoren die van invloed zijn op onderwijsproductiviteit laten zien dat het de factor 'docent' is die in sterke mate bijdraagt aan de verklaring van resultaten van studenten (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Hattie, Biggs & Purdey, 1996; OECD, 2005; Kessels, 2012). *"It's what teachers know, do and care about which is very powerful in this learning equation"* (Hattie, 2003: 2).

Omdat de kennisgebieden en het beroepenveld waarvoor wordt opgeleid, zich steeds sneller ontwikkelen, zijn ook de inhoudelijke doelen van opleidingsprogramma's en de onderwijstechnologie aan permanente verandering onderhevig. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de situatie van docenten in het Verenigd Koninkrijk gedurende de jaren 1888-1917, waarin docenten gedurende hun loopbaan niet of nauwelijks verandering hebben ervaren en waar de initiële beroepsopleiding voldoende bleek om hen gedurende de gehele loopbaan tot gids te dienen (Gardner, 1995). Daarmee lijkt nu de functie van docent niet meer uniform en vanzelfsprekend, maar ambigue en veranderlijk te zijn geworden. Vandaar ook dat er een brede consensus bestaat over het nut en de noodzaak van een permanente professionele ontwikkeling van docenten om mee te kunnen met en uitvoering te kunnen geven aan de veranderende eisen die aan het onderwijs worden gesteld (OECD, 2005; HBO, Raad 2008; Onderwijsraad, 2011; Kessels, 2012). De OECD formuleert het als volgt: "One of the main challenges for policy makers facing the demands of a knowledge society is how to sustain teacher quality and ensure all teachers continue to engage in effective modes of on-going professional learning. Research on the characteristics of effective professional development indicates that teachers need to be very active agents in analysing



their own practice in the light of professional standards, and their own students' progress in the light of standards for student learning" (OECD, 2005; 11).

In deze studie wordt de 'professionele identiteit' van een docent gedefinieerd als een 'identificatiemix': een mix van gelijktijdige en in kracht gevarieerde identificaties met objecten die relevant zijn in de context van het werk. Onderzoek naar het organisatiegedrag van werknemers in brede zin laat zien dat dergelijke identificaties fungeren als een gids in het werk. Zo bepaalt de sterkte van de identificatie met de organisatie mede het gedrag van de werknemer ten behoeve van de organisatie (Alvesson, 2000; van Dick, Grojean, Christ & Wieseke, 2006; Ashforth, Harrison & Corley, 2008). Ook individuele keuzes in professionele ontwikkeling en stappen in loopbaanontwikkeling lijken door identificaties met beroepenrollen te worden beïnvloedt (Schimank & Winnes, 2000; Kuijpers, 2003; Whitchurch, 2009; Shin, 2011; Yang & Runhaar, 2011). In de context van het hoger onderwijs zijn er ook aanwijzingen dat de professionele identiteit van docenten, de gevoeligheid voor -en de reactie op HRM-maatregelen en leiderschapsgedrag beïnvloedt (Aangenendt, Sanders & Kuijpers, 2011).

Terwijl de aandacht voor onderzoek naar 'professionele identiteit' van werknemers in het algemeen groeit, lijkt van onderzoek naar de ontwikkeling en verandering van de professionele identiteit van docenten in het hoger onderwijs nog nauwelijks sprake te zijn (Shin, 2011; Schimank & Winnes, 2000). Onderzoek naar identificatie van docenten is tot nog toe vooral uitgevoerd in de context van het secundair onderwijs (van Dick & Wagner, 2002; Christ & van Dick, 2003; van Dick et al., 2006). Onderzoek naar processen van identificatie en het beschrijven van de dynamiek van ontwikkeling en verandering van de beroepsidentiteit is in het algemeen nog schaars (Ashforth, 2008). Daarmee is onderzoek naar de professionele identiteit van docenten in het hoger onderwijs van cruciaal belang om de interactie tussen docent en organisatie en de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling beter te kunnen begrijpen (Brown, 2001; Ashforth et al., 2008).

Dit brengt ons tot twee onderzoeksvragen:

1. Hoe karakteriseren docenten zelf hun 'professionele identiteit'?
  - wat zijn de afzonderlijke foci waarmee docenten zich identificeren?
  - welke mix van identificaties wordt door docenten zelf als professionele naar voren wordt gebracht?
2. Hoe spreken docenten over verandering van de professionele identiteit?
  - hoe veranderlijk is professionele identiteit in de ogen van docenten zelf?

Voordat we echter de twee hierop gerichte studies beschrijven, schetsen we eerst het theoretisch kader van waaruit we het begrip 'professionele identiteit' benaderen.

## **Theoretische achtergrond: identiteit, sociale identiteit en professionele identiteit**

De gedachte dat mensen naast een persoonlijke identiteit, ook een 'professionele identiteit' hebben, wint onder onderzoekers aan populariteit (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; van Dick et al., 2004; Geijssel & Meijers, 2005; Meijers & Lengelie, 2012; Ashforth, 2008; Knippenberg & Schippers, 2007). Hoewel uit reviews en meta analyses blijkt dat het begrip 'professionele identiteit' op uiteenlopende manieren wordt geconceptualiseerd en geoperationaliseerd (Alvesson, 2000; Beijaard

et al., 2004; Ashforth et al., 2008), blijken er toch zoveel gedeelde uitgangspunten te zijn dat er langzamerhand een wetenschapsgebied rond 'identity research' lijkt te ontstaan (Cornelissen, Haslam & Balmer, 2007). Gemeenschappelijk hierin is de gedachte dat mensen een professionele identiteit ontwikkelen waarin het 'ik' in de context van studie, werk en loopbaan wordt omschreven. Het begrip 'identiteit' is een wijdverbreid en aansprekend concept in zowel de sociale, psychologische als in de organisatiewetenschappen om het individuele en sociale leven van mensen te beschrijven en te verklaren. *"In the study of human cognition and behaviour, identity is one of the key foundational concepts helping to explain why people think about their environments, the way they do and why people do what they do in those environments"* (Ashforth et al., 2008: 334). Het gebruik van het begrip 'identiteit' van een object of persoon verwijst naar de unieke en karakteristieke kenmerken die behoren tot die entiteit (Cornelissen et al., 2007). Deze algemene omschrijving van 'identiteit' maakt het tot een rijk en krachtig concept omdat het van toepassing is op zowel individueel-, groep- als organisatieniveau (Brown, 2001; Cornelissen et al., 2007). Als gevolg daarvan is het concept dan ook uitgewerkt naar onder meer persoonlijke identiteit, organisatie identiteit en sociale identiteit (Cornelissen et al., 2007).

Een 'sociale identiteit' vormt een onderdeel van de persoonlijke identiteit van elk individu (Haslam, 2004) en wordt gedefinieerd als *"that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership"* (Tajfel, 1978: 63). Deze conceptualisering komt voort uit de Social Categorization Theory en Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1987; Haslam, 2004). Alvesson (2000) benadrukt dat het in de context van werk vooral deze 'sociale identiteit' is die relevant is, belangrijker nog dan de persoonlijke kenmerken of de individuele persoonlijkheid van medewerkers. Het concept 'sociale identiteit' verwijst naar *"de groeps categorie waarmee een individu zich identificeert, zoals het bedrijf, het organisatieonderdeel, het beroep, het geslacht, nationaliteit, etniciteit en leeftijd"* (Alvesson, 2000: 1105 vert). Omdat mensen op een en hetzelfde moment deel uitmaken van verschillende groepen, vormen ze meervoudig samengestelde sociale identiteiten (Meyer, Becker & van Dick, 2006). Tegenwoordig wordt 'sociale identiteit' niet meer exclusief gebaseerd op betekenisverlening vanuit lidmaatschap van groepen, maar ook gebruikt voor identificatie met het vervullen van rollen (van Dick et al., 2004; Meyer et al., 2006; Ashforth et al., 2008). Daarbij wordt 'identificatie' gedefinieerd als *"the process by which people attach themselves to groups, organizations and roles; by viewing a collective's or role's essence as self defining"* (Ashforth et al., 2008: 329).

## **Professionele identiteit: een mix van identificaties**

Uit het bovenstaande blijkt dat werknemers zeer uiteenlopende organisatieonderdelen, belangsgroepen en beroepsrollen onderscheiden, waarmee zij zich zouden kunnen identificeren (Alvesson, 2000; Haslam, van Knippenberg, Platow & Ellemers, 2003; van Dick et al., 2004, 2006; Ashforth et al., 2008). Deze mogelijke objecten van identificatie zijn in grote lijnen in vier categorieën samen te vatten:

- a) identificatie met (onderdelen van) de organisatie,
- b) identificatie met het beroep of beroepsrollen,
- c) identificatie met de eigen loopbaan, en
- d) identificatie met de cliënt (bijvoorbeeld omschreven als 'klantorganisatie').

Verdere differentiatie van de objecten van identificatie kan plaatsvinden naar type organisatie en organisatieonderdeel (Scott, 1977; Alvesson, 2000; Knippenberg et al., 2000), naar het type beroep (Scott & Lane, 2000; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Ashforth et al., 2008), naar het type en de structuur van cliëntorganisatie (Alvesson, 2000) en naar de loopbaanfase van de werknemer zelf (Kanter,1989; Pratt et al., 2006).

Om de mogelijke objecten van identificatie te achterhalen die relevant kunnen zijn voor docenten in het hbo, is een literatuurstudie uitgevoerd naar de belangengroepen, subgroepen en professionele rollen die gedestilleerd kunnen worden uit documenten over het nationaal en lokaal hoger onderwijsbeleid. Daarvoor zijn drie soorten bronnen bestudeerd:

1. Documenten die het vastgestelde onderwijsbeleid en de richtlijnen bevatten, zoals afgegeven door OCW en de Inspectie voor het onderwijs;
  2. analyses van onderwijsbeleid en adviezen zoals afgegeven door de Onderwijsraad;
  3. en gepubliceerde reviews en meta-analyses die als onderligger dienen voor onderwijsonderzoek op nationaal (NWO-PROO) en lokaal niveau (ICLON en Universiteit Twente).
- Op basis van deze literatuurstudie zijn de vier categorieën van identificatie, verder uitgewerkt in tien objecten van identificatie voor docenten in het hbo (zie Figuur 1).

Figuur 1. Vier categorieën en tien objecten van identificatie

<p><b>Organisatie</b></p> <p>Collega's Opleidingsprogramma Opleidingsorganisatie</p>	<p><b>Loopbaan</b></p> <p>Professionele ontwikkeling</p>
<p><b>Cliënten</b></p> <p>Student Werkveld Maatschappij</p>	<p><b>Beroepsrollen</b></p> <p>Inhoudelijke expertise Didactisch proces Pedagogische opdracht</p>

Binnen de categorie ‘organisatie’ lijken er drie verschillende objecten van identificatie te kunnen worden onderscheiden: 1) identificatie met de opleidings*organisatie* als geheel wordt onderscheiden van 2) identificatie met het opleidings*programma*, omdat beide los van elkaar als identificatieobject voor docenten lijken te kunnen dienen, “(...) *For organizational membership is an indicator where you work, whereas professionals or knowledge workers are often defined by ‘what they do’*” (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006: 236). Ten derde kan ook identificatie met *collega’s* als mogelijk identificatieobject dienen (Alvesson, 2000; Scott et al., 2000). Bij het toepassen van Scott’ s ‘stakeholder approach’ op de categorie ‘cliënten’ komen er zeker drie klantgroepen naar voren die op een of andere manier baat kunnen hebben bij de opbrengsten van het onderwijs (Scott et al., 2000). Uit de literatuurstudie komen dan naast het bijna vanzelfsprekende identificatieobject van de student (1), ook het werkveld waarvoor de studenten worden opgeleid en dat afgestudeerden opneemt (2) en de maatschappij in het algemeen (3) als belanghebbenden naar boven. Verder blijkt uit de literatuurstudie

dat er binnen het beroep van docent verschillende accenten kunnen worden gelegd. Zo wordt in opleidingsprogramma's voor aankomende docenten veelal de inhoud van het proces van onderwijs onderscheiden (ICLON, 2007; van Driel, 2008). Dit is ook af te leiden van de invoering van de verplichte basiskwalificatie onderwijs (BKO) voor wetenschappelijk personeel van universiteiten met ingang van 2008. Te onderscheiden objecten van identificatie zijn dan ook 1) de inhoudelijke expertise en 2) de didactische expertise van de docent. Een derde object van identificatie kan de '*pedagogische opdracht*' worden genoemd: het maximaal bijdragen aan het ontwikkelen van talenten van studenten, onafhankelijk van de inhoudelijke of didactische expertise (HBO-Raad, 2009). Tot slot komt wat betreft de identificatie met de eigen loopbaan in de bestudeerde documenten vooral het nut en de noodzaak van een permanente professionele ontwikkeling naar voren (NWO, 2007; van Driel, 2008; HBO-Raad, 2009). Daarom beperken we ons in deze categorie tot de identificatie met een persoonlijke behoefte aan professionele ontwikkeling.

## **Twee onderzoeken**

De mogelijke objecten van identificatie, de mix ervan in professionele identiteiten en de ervaren veranderingen in professionele identiteit vormen het centrale thema van de twee kwalitatieve studies die hier beschreven worden. In studie 1 onderzoeken we de afzonderlijke objecten van identificatie en de mix ervan in professionele identiteiten die in de zelfdefinities van docenten te herkennen zijn (12 respondenten). Ook wordt informatie verzameld over de eventuele veranderingen die docenten in hun professionele identiteit hebben ervaren. In studie 2 leggen we de bevindingen voor aan een panel bestaande uit een dwarsdoorsnede van medewerkers in een hogeschool (24 respondenten) en verzamelen we ervaringen over door hen ervaren veranderingen. Om te beginnen wordt de gevolgde onderzoeksaanpak van beide studies beschreven, waarna de resultaten van beide studies in samenhang worden gepresenteerd.

## **Methode studie 1**

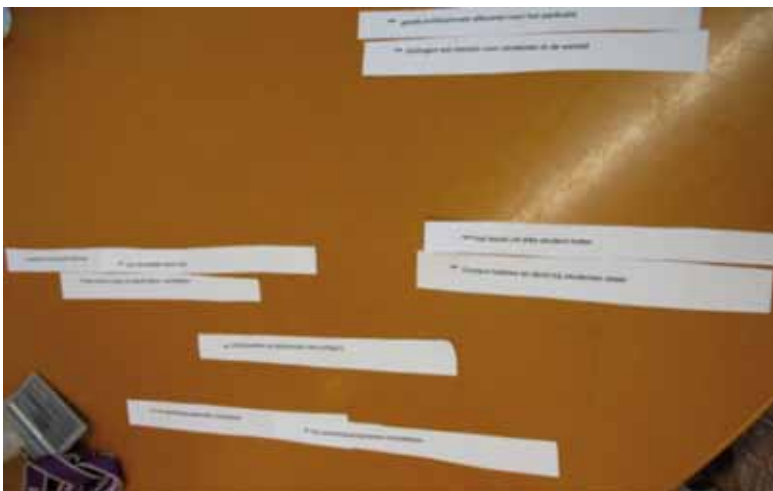
Van een groep van achttien docenten die deelnam aan een loopbaanstudie zijn aselekt twaalf docenten uitgenodigd om deel te nemen aan een interview. De deelnemers zijn tussen de 27 en 53 jaar oud (gemiddeld 37 jaar), de ervaring als docent varieert van nul tot 20 jaar (gemiddeld 3,3 jaar). Zeven deelnemers hebben voor deze functie geen eerdere ervaring opgedaan als docent, vier deelnemers zijn man, acht zijn vrouw.

De interviewprocedure bestaat uit verschillende fasen. Allereerst zijn docenten door middel van enkele open vragen uitgenodigd om zichzelf als docent te beschrijven. Zo zijn in deze interviewfase 'open zelfdefinities' verzameld, die zo min mogelijk door de interviewer beïnvloed zijn (King, 2004; Rees & Nicholson, 2004). Met enkele gestructureerde open vragen zoals 'Als je aan jezelf denkt als een docent, welke woorden gebruik je dan om de kern te beschrijven van wie jij bent als docent?' zijn 'kern zelfdefinities' verzameld. Verder is het krachtenveld dat de docent zelf ervaart, verkend met vragen zoals 'Hoe ziet het krachtenveld om je heen eruit?' en 'Met wie óf wat voel jij je verbonden?'.

De Card Sort Technique (CST) is gebruikt in de tweede fase van het interview. Het is een zogenaamde 'elicited response technique' waarmee respondenten worden uitgenodigd om kaarten te ordenen en daarbij zoveel mogelijk hardop te denken (Santos, 2006; Jahrami, Marnoch & Grey, 2009). In dit geval is een set van tien kaarten gepresenteerd, waarvan op elke kaart een mogelijk object van identificatie staat vermeld. Respondenten zijn uitgenodigd om de kaarten te ordenen in een volgorde die zoveel mogelijk overeenkomt met de eigen professionele zelfdefinitie. In tegenstelling tot de reguliere toepassing van deze methode, waarin gedwongen keuze in de ordening wordt toegepast (Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006; Jahrami et al., 2009), zijn deelnemers hier aangemoedigd om de kaarten in welk patroon dan ook op tafel te leggen op voorwaarde dat het zoveel mogelijk de eigen innerlijke wereld representeert. Als gevolg daarvan kunnen kaarten op, naast, dwars en door elkaar worden neergelegd en worden groepen van kaarten zichtbaar die voor die docent van even groot belang zijn. Gedurende het sorteren van kaarten zijn deelnemers regelmatig aangemoedigd om hardop te (blijven) denken, waardoor de gedachtegang en associaties voor onderzoekers toegankelijk zijn.

Elke deelnemer is vervolgens gevraagd om de kaarten te leggen in een patroon zoals men zich dat herinnert van andere momenten in de loopbaan, bijvoorbeeld bij de start van de aanstelling bij deze organisatie. Na elk interviewfragment is een foto genomen van het kaartpatroon dat op tafel is neergelegd. Elke foto vormt daarmee een zelfportret van de professionele identiteit van de docent waarop het individuele patroon van identificaties op een bepaald moment in de loopbaan is weergegeven. Zie figuur 2 voor een voorbeeld. Omdat de zelfdefinities van deelnemers welke afkomstig uit deze interviewfase vanzelfsprekend zijn beïnvloed door de kaart sorteer opdracht, worden deze omschrijvingen beschouwd als 'elicited zelfdefinities'.

*Figuur 2. 'Zelfportret professionele identiteit: foto Card Sort technique'*



De tien objecten van identificatie zijn uitgewerkt in stellingen, waarin het 'ik' in relatie tot dat organisatieonderdeel, belangengroep of de professionele rol is beschreven. In deze formulering is elk object van identificatie gecombineerd met een werkwoord dat een voor dat object



karakteristieke activiteit aangeeft. Deze beschrijvingen zijn ge- en herschreven in een iteratief proces door twee onderzoekers en een onderwijsadviseur (zie tabel 1 voor een overzicht).

*Tabel 1. 'Tien professionele zelfdefinities van docenten'*

1. mijn ambitie volgen en mezelf blijven ontwikkelen
2. contact hebben en dicht bij studenten staan
3. bijdragen aan kansen voor studenten in de wereld
4. goede professionals afleveren voor het werkveld
5. het beste uit elke student halen
6. didactisch een goede leraar zijn
7. een inhoudelijke expert zijn
8. samenwerken en afstemmen met collega's
9. het opleidingsprogramma ontwikkelen
10. de opleidingsorganisatie ontwikkelen

Voorafgaande aan de interviews zijn twee simulaties uitgevoerd om de interviewprocedure te testen. Alle twaalf uitgenodigde docenten stemden toe om deel te nemen aan het eigenlijke interview. De duur van het interview varieerde van 60 tot 90 minuten. Alle interviews zijn opgenomen en uitgetypt. Met een docent die inmiddels de organisatie had verlaten heeft het interview telefonisch plaatsgevonden, dus kon de Card Sort Technique niet worden uitgevoerd. De uiteindelijke dataset bestaat dan ook uit elf complete sets van interview transcript en foto's.

### **Inhoudsanalyse en kwalitatieve factor analyse**

De interviewteksten zijn verwerkt met behulp van het softwareprogramma voor inhoudsanalyse ATLAS-TI. Verschillende groepen van tekstfragmenten werden geïdentificeerd: fragmenten die 'zelfdefinities' bevatten en fragmenten die informatie over eventueel ervaren of gewenste verandering bevatten, een en ander volgens de procedure van Whaley and Longoria (2009). De fragmenten zijn vervolgens uiteengelegd in de kleinst mogelijke betekenisvolle syntactische eenheid: een losse zin en groepen van zinnen (Krippendorff, 1981). Zo worden de drie eerder genoemde categorieën van zelfdefinities onderscheiden:

1. 'open' zelfdefinities,
2. 'kern' zelfdefinities,
3. de zelfdefinities die uitgesproken zijn tijdens het sorteren van de kaarten.

Op dezelfde wijze zijn de tekstfragmenten waarin sprake is van ervaren veranderingen in professionele identiteit geïdentificeerd en beschikbaar gemaakt voor inhoudsanalyse.

Een stapsgewijze procedure voor inhoudsanalyse is uitgevoerd om enkele relevante aspecten van de constructvaliditeit van de tien objecten van identificatie te bepalen (Kline, 2011). Allereerst is, om de inhoudsvaliditeit te bepalen, een 'fixed coding procedure' gebruikt (Stemler, 2001). Hiermee is de overeenkomst tussen de vrij geuite zelfdefinities in het verhaal van de respondent en de tien stellingen bepaald. Om zoveel mogelijk een onafhankelijk en betrouwbaar codeerproces te waarborgen zijn twee onafhankelijke onderzoekers, die niet op de hoogte zijn van de doelstelling van het onderzoek, gevraagd en bereid gevonden deze tekstfragmenten te coderen (Armstrong, Gosling, Weinman and Marteau, 1997). De inter-beoordelaar betrouwbaarheid is berekend met Cohen's Kappa. Deze maat geeft het niveau van overeen-

stemming tussen beide beoordelaars aan, dat uitgaat boven het niveau dat louter op basis van kans verwacht mag worden (Warrens, 2008; Stemler, 2001).

Als tweede is een procedure voor 'free emergent' coderen gekozen om de inhoud van de overgebleven zelfdefinities te analyseren, welke volgens de codeurs niet in een van de tien stellingen konden worden ondergebracht (Cassel & Symon, 2004; Mittendorf, 2010). De inhoud van deze tekstfragmenten is ondergebracht in elkaar uitsluitende categorieën. Deze procedure is gebaseerd op de zogenaamde 'Grounded Theory Approach', waarin categorieën worden ontleend en gebaseerd op observaties in plaats van aan theorie (Strauss & Corbin, 1998; Cassel et al., 2004). Omdat het gebruik van onafhankelijke codeurs in kwalitatief onderzoek van cruciaal belang is voor de validiteit, is ook deze analyse uitgevoerd door de onafhankelijke codeurs (Armstrong et al., 1997). Verschillen en overeenkomsten in codering zijn besproken met de eerste auteur.

Om de discriminante validiteit van de afzonderlijke objecten van identificatie te beoordelen en te bepalen welke patronen van kaarten op de foto's te herkennen zijn, is een methode voor kwalitatieve factoranalyse gebruikt (Santos, 2006; Jahrami et al., 2009). Het doel van deze analyse is te bepalen in hoeverre de kaarten in de ogen van docenten zelf ook werkelijk van elkaar verschillen. Voor deze analyse is de positie van elke kaart op de foto gecodeerd. Het coderen bestond uit het evalueren van het visuele patroon op de foto, het geven van een score die het relatieve belang van elke kaart voor de professionele identiteit van de docent aangeeft en het toetsen van deze score aan de informatie in de tekstfragmenten van het interview. De positie van elke kaart is gescoord door de eerste auteur in een van de volgende categorieën: de stelling op de kaart sluit aan bij de professionele identiteit van de docent en behoort tot de belangrijkste professionele oriëntaties (1), behoort tot de minst belangrijke professionele oriëntaties (3), of behoort tot de neutrale middencategorie (2).

Tot slot is een methode van 'free emergent coding' toegepast op de tekstfragmenten waarin informatie over eventuele veranderingen in de zelfdefinities van docenten is opgenomen. Langs deze weg zijn de aard en reikwijdte van de verandering, de aanleiding of prikkel tot verandering en het proces waarlangs de verandering zich in de ogen van docenten voltrok beschreven.

## **Methode studie 2**

In deze studie zijn resultaten van de eerste studie voorgelegd en getoetst aan de ervaringen van een dwarsdoorsnede van medewerkers werkzaam bij een hogeschool. Het panel bestond uit 24 medewerkers die zich aanmelden voor een workshop met als thema 'professionele identiteit van docenten' die plaatsvond tijdens een studiedag voor medewerkers van een hogeschool. Van de 24 deelnemers bleken er 18 werkzaam te zijn als docent, twee hiervan namen ook al eerder deel aan het loopbaanonderzoek. Twee deelnemers zijn werkzaam als directeur van een academie, twee zijn werkzaam als studieadviseur buiten de opleiding (bijvoorbeeld als beroepskeuzeadviseur). Een deelnemer is werkzaam als teamleider en een is er werkzaam als adviseur bij de dienst HRM. De deelnemers vormen daarmee een dwarsdoorsnede van verschillende professionals werkzaam bij een hogeschool.

De opbouw van de workshop was als volgt. Allereerst is bij alle deelnemers individueel informatie verzameld over de eigen professionele identiteit (1) en die van collega's in de directe werkomgeving (2). Deelnemers hebben hiertoe een korte vragenlijst met open vragen ingevuld. Na een korte introductie van het onderzoek (3) zijn de resultaten van de eerste studie - de vijf clusters van veelvoorkomende identificaties - gepresenteerd en toegelicht (4). Vervolgens hebben de deelnemers individueel weer een korte vragenlijst ingevuld over de mate waarin zij zichzelf en hun collega's kunnen onderbrengen in een of meer van deze vijf clusters (5). Vervolgens zijn zij hierover met elkaar in gesprek gegaan (6). Op deze wijze is zoveel mogelijk voorkomen dat de individuele oordelen van deelnemers beïnvloed worden door de loop van het gesprek of door groepsprocessen. Het vragenformulier is opgenomen in de bijlage.

Van negentien deelnemers ontvingen we direct na afloop het ingevulde formulier retour. Hier van bleken er zestien afkomstig te zijn van docenten. Deze docenten zijn gemiddeld 41,8 jaar oud (variërend van 28 tot 62 jaar). Ze zijn gemiddeld zeven jaar werkzaam in hun huidige functie en gemiddeld tien jaar werkzaam in het onderwijs (variërend van 1 tot 29 jaar). De verdeling naar geslacht is vrijwel gelijk: 7 om 7 (van twee docenten is dit onbekend). De schriftelijke reacties van deelnemers op de vragen zijn gebundeld in een document. Voor de beantwoording van de vraag naar de herkenbaarheid van de eigen professionele identiteit en die van collega's kon worden volstaan met rechte tellingen. Voor het structureren van de naar voren gekomen informatie over eventuele veranderingen in de professionele identiteit van docenten is gebruik gemaakt van 'free emergent' coderen.

## **Resultaten**

De resultaten uit studie 1 en 2 worden in samenhang thematisch gepresenteerd, in volgorde van de onderzoeksvragen.

### **Inhoudsvaliditeit van de identificaties**

Uit de 'fixed coding' procedure blijkt dat gemiddeld 67% van de vrij naar voren gebrachte zelfdefinities synoniem is aan een of een mix van de objecten van identificatie zoals die later in het interview op kaarten zijn gepresenteerd. Beide codeurs gaven in 71% van de tekstfragmenten een identiek oordeel, hetgeen een ruim voldoende mate van overeenstemming betekent. De inter-beoordelaar coëfficiënt Cohen's kappa, gecorrigeerd voor de mate van overeenstemming die louter op basis van kans mag worden verwacht en dus in dit geval gecorrigeerd wordt voor de proportionele marginale distributie komt uit op .42, wat beschouwd mag worden als een redelijke mate van overeenstemming (Landis & Koch, 1977; Stemler, 2001).

Uit de 28 overgebleven tekstfragmenten zijn enkele andere objecten van identificatie gedestilleerd door middel van de 'free emergent' codeer procedure. De zelfdefinities in deze fragmenten blijken te kunnen worden gerangschikt in vijf categorieën. In het overgrote deel van de fragmenten beschrijft de ik-persoon het eigen karakter of persoonlijke eigenschappen, zoals in bijvoorbeeld: 'Ik ben een bijter' (r9). Dergelijke fragmenten zijn afkomstig van zes docenten (r2, r6, r7, r9, r10, r11). Een omvangrijke tweede groep van citaten vormt een uitbreiding van het zich identificeren met een organisatie. Zo wordt nadrukkelijk de identificatie met de vorige werkgever naar voren gebracht (r2, r4, r7, r8), ook blijkt er identificatie met twee werkgevers

tegelijk mogelijk daar waar sprake is van twee parttime banen (r5, r8) en van identificatie met het eigen bedrijf (r11). In de derde groep van citaten brengen docenten zelf labels naar voren zoals ‘docent’, trainer’ en ‘coach’ om zich van anderen te onderscheiden (r3, r10, r11). Twee citaten weerspiegelen het gevoel deel uit te maken van de maatschappij en bij te willen dragen aan sociale verandering (r9), bijvoorbeeld ‘(...) aan de dynamiek (...) en ontwikkeling van de maatschappij’ (r 9), dit vormt een vierde categorie. Tot slot komt ook het eigen privé- en gezinsleven als referentiepunt om zichzelf te definiëren naar voren (r1, r2, r5, r11), bijvoorbeeld in: “Het is wel in balans (...) met mijn familie en privé-leven’ (r1).

### Discriminante validiteit van de identificaties

De resultaten van de kwalitatieve factor analyse zijn opgenomen in tabel 2. Voor het bepalen van de discriminante validiteit van de objecten van identificatie, dat wil zeggen de mate waarin ze door docenten zelf goed te onderscheiden zijn, is gekeken naar de mate waarin de docenten een verschillende waarde hechten aan de kaarten. Tabel 2, kolom 3 illustreert de variatie in het belang dat aan objecten van identificatie wordt gehecht. Acht van de tien identificaties ontvangen de gehele range van scores, variërend van erg belangrijk tot niet belangrijk, hetgeen suggereert dat docenten verschillen in de mate van identificatie met die objecten. Voor twee kaarten zijn de scores meer homogeen. De identificatie met de ‘pedagogische opdracht’ vormt voor zes docenten een van de belangrijkste oriëntaties, geen enkele docent legt de kaart verder weg als onbelangrijk. Identificatie met de opleidingsorganisatie wordt algemeen gezien als een van de minst belangrijke oriëntaties, slechts een docent hecht daar een middelmatig belang aan.

Tabel 2 Professionele identiteit van docenten: relatief belang van en patronen in objecten van identificatie

Object	Tekst op kaart	Belang	Komt samen voor met	Vormt contrast met
1. P Loopbaan	Mijn ambitie volgen en mezelf blijven ontwikkelen	Vormt voor drie docenten de allerbelangrijkste oriëntatie, voor totaal vijf docenten is P een van de meest belangrijke-, een docent beschouwt P als onbelangrijk.	P komt samen voor met: 4xS, 3xE, 2xOO, 3xC, 2xW, 2xPE, 0xOP, 0xD.	P komt in een andere categorie voor dan: OO (4x), D (4x) en OP (4x), S (3x), C (2x), PE (2x), W (2x), P (2x), M (1x).
2. S Student	Contact hebben en dicht bij studenten staan	Is voor een docent de allerbelangrijkste oriëntatie, voor drie docenten een van de belangrijkste -, is voor drie docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	S komt samen voor met: 4xP, 3xPE, 4xC, 3xE, 3xD, 2xM 1xOP, 1xOO, 1xW.	S contrasteert met: 1xW, 2xOP, 1xOO, 3xPE, 0xP, 1xC, 1xD, 1xE, 0xS en 0xM.
3. M Maatschappij	Bijdragen aan kansen voor studenten in de wereld	Behoort voor twee docenten tot de belangrijkste oriëntaties, vormt voor drie een van de onbelangrijkste.	M wordt vaak op eenzelfde niveau gelegd als: 5xPE, 3xP, 3xE, 2xS, 0xC, 3xD, 3xOP, 3xOO, 2xW.	M komt in een andere categorie voor dan: 4xW, 3xOP, 2xOO, 2xPE, 1xP, 1xC, 1xD, 0xE, 0xS.
4. W Werkveld	Goede professionals afleveren voor het werkveld	Vormt voor drie docenten de allerbelangrijkste oriëntatie, is totaal vijf docenten een van de meest kenmerkende professionele oriëntaties.	W komt samen voor met vrijwel alle oriëntaties: 5xOP, 4xS, 3xE, 3xPE, 3xOO, 2xC, 2xP, 2xM, 1xD.	W komt in andere categorieën voor dan: 4xM, 4xOO, 3xOP, 2xPE, 2xP, 2xD, 1xE, 1xC, 1xS.

Object	Tekst op kaart	Belang	Komt samen voor met	Vormt contrast met
5. PE Pedagogische opdracht	Het beste uit elke student halen	Wordt door drie docenten als meest kenmerkende oriëntatie beschouwd, is voor 6 docenten een van de belangrijkste -, voor niemand onbelangrijk.	PE komt samen voor met 5xM, 3xD, 2xP, 3xW, 2xS, 2xC, 1x E, 0xOO en 0xOP.	PE contrasteert met: 4xOO, 3xS, 2x W, 2xM, 2x P, 2x D, 2x OP, 1xE, vormt geen tegenstelling met C.
6. D Didactiek	Didactisch een goede leraar zijn	Behoort voor drie docenten tot de meest belangrijke oriëntaties, geen docent beschouwt het als de meest belangrijke -, vormt voor 6 docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	D komt samen voor met: 4xOO, 4x OP (altijd samen), 4xC, 3xPE, 3xM, 2xS, 1xW, 1xE, 0xP.	D contrasteert met: 5xW, 4xP, 4xE, 3xOO, 2xPE, 2xOP, 1xC, 1xS en 1xM.
7. E Expertise	Een inhoudelijke expert zijn	Is voor twee docenten de allerbelangrijkste professionele oriëntatie, voor totaal 4 docenten een van de belangrijkste, voor twee docenten niet van belang.	E komt samen voor met bijna alle andere oriëntaties: 6xC, 4xS, 3xW, 3xP, 3xM, 2xD, 2xPE, 2xOP, 0xOO.	E contrasteert met: 4xD, 4xOP, 3xOO 2xC, 1xPE, 1xS, 1xW, 1xM, 0xP.
8. C Collega's	Samenwerken en afstemmen met collega's	Wordt door 3 docenten beschouwd als een van de meest belangrijke oriëntaties, geen docent plaatst collega's op de eerste plaats.	C komt samen voor met: 5xE, 4xS, 3xD, 3xP, 2xPE, 2xOP, 2xOO, 1xW, 1xM.	C contrasteert met: 3xOO, 2xD, 1xOP, 1xE, 1xPE, 1xS, 1xP, 1xM, 0xW.
9. OP Opleidingsprogramma	Het opleidingsprogramma ontwikkelen	Is voor een docent een belangrijke professionele oriëntatie, vormt voor 6 docenten een van de minst belangrijke oriëntaties.	OP komt samen voor met: 7xOO, 4xD, 3xM, 3xW 2xC, 1xPE, 1xS, 2xE, 0xP.	OP contrasteert met: 4xP, 4xE, 3xM, 2xPE, 2xC, 2xW, 2xD, 1xS en 0xOO.
10. OO Opleidingsorganisatie	De opleidingsorganisatie ontwikkelen	Is voor 8 docenten een van de minst belangrijke professionele oriëntaties, is voor niemand een belangrijke oriëntatie.	OO komt samen voor met: 7xOP, 4xD, 3xM, 3xW 3xP, 2xC, 0xPE, 1xS, 0xE, 0xPE.	OO contrasteert met: 4xP, 4xPE, 3xE, 3xD, 3xC, 3xW, 2xM, 1xS en 0xOP.

Note. Van elke respondent zijn de posities van de stellingen op de foto gecodeerd: de stelling op de kaart sluit aan bij de professionele identiteit van de docent en behoort tot de belangrijkste professionele oriëntaties (1), behoort tot de minst belangrijke professionele oriëntaties (3), of behoort tot de neutrale middencategorie (2). Belang = mate waarin de stelling de eigen professionele identiteit van de docent weerspiegelt. Komt samen voor/Vormt contrast = aantal malen dat een bepaalde combinatie van kaarten door een docent voor de professionele identiteit van hetzelfde belang of tegengesteld belang wordt geacht.

Uit de interview transcripties en foto's blijkt dat alle deelnemende docenten in staat zijn om de kaarten op een volgorde te leggen die de eigen professionele zelfdefinitie representeert. Docenten behandelen alle kaarten als onafhankelijke oriëntaties; geen enkele kaart is weggelegd als totaal irrelevant of is samengevoegd met een andere omdat de kaarten in de ogen van die docent dezelfde betekenis zouden hebben.

### Contrasten en patronen in identificatie

Uit Tabel 2, kolom 4 en 5, blijkt dat ook de combinaties van primaire identificaties die te vinden zijn in de zelfdefinities van docenten, verschillen. Uit de tekstfragmenten van de interviews blijkt verder dat de meeste docenten het professionele 'ik' beschrijven door gebruik te maken van teksten waarin zij een contrast schetsen. Bijvoorbeeld met andere docenten in de werkomgeving, met wat ze ervaren dat de organisatie hen vraagt of met de vorige baan of



werkgever. Zoals in: “Ik zeg tegen mijn studenten ook, ik ben geen professional teacher maar teacher in professional” en voegt toe “(...) ik ga niet kunnen worden zoals sommige collega’s (...) het zijn mensen die heel enthousiast zijn over het doorgeven van kennis (...) voor mij is dat af en toe een raadsel (r6)”. Docenten gebruiken ook labels om onderscheid te maken binnen het docentenberoep. Voorbeelden daarvan zijn ‘docent’, ‘trainer’ en ‘coach’, zoals in: “Er zit iets in het woord (...) naja, ik ben trainer (r3)” en in: “Ja, ik denk niet dat het zozeer commitment is (...) maar (het) gewoon anders ligt. Maar de een vindt misschien, ik stop er heel veel tijd in om mijn vak te vernieuwen en te kennen, zodat ik dat kan leren, maar ik ga niet met hun nog een uur zitten nakijken over wat er beter kon in hun rapport zeg maar (r2)”. Dergelijke citaten suggereren dat docenten binnen de eigen docentengroep onderscheid maken naar categorieën van docenten.

Een verdere aanwijzing voor het bestaan van (sub)categorieën binnen de docentfunctie blijkt uit verhalen over statusverschillen en animositeit tussen groepen. Zo rapporteren enkele docenten dat collega’s met een sterke oriëntatie op inhoudelijke expertise neerkijken op docenten die meer persoonlijke competenties van studenten ontwikkelen (r3, r9). Andere voorbeelden zijn het onderscheid dat gemaakt wordt tussen de docent met ‘echte expertise’ en de expertise die elke docent wel kan leveren. Nogal een contrast met een ander die vertelt dat de kern van het docentschap nu juist bestaat uit de kunst van het overbrengen van een boodschap en nauwelijks te maken heeft met de inhoud van wat er over moet worden gedragen (r1). Verder wordt er animositeit gerapporteerd tussen de nieuwkomers in de organisatie en de ‘oude garde’, de groep van reeds gevestigde docenten (r2, r3, r6, r7).

Daar waar docenten de kern van hun professionele zelfdefinitie beschrijven, lijkt een beperkt aantal dezelfde labels te worden gebruikt om verschillen in professionele identiteiten te beschrijven. Uit de convergentie tussen het gebruik van labels, de aangetroffen patronen in de zelfportretten (tabel 2) en de zelfdefinities in de interviews, blijkt dat docenten vijf verschillende typen van professionele identiteit onderscheiden: ‘professional teacher’, ‘teaching professional’, ‘student talent job coach’, ‘organisation citizen’ en ‘professional aspirator (zie figuur 3)’. We illustreren ze een voor een aan de hand van kenmerkende citaten.

*Figuur 3: vijf professionele identiteiten*



**‘Teaching professional’**

Sommige docenten beschouwen zichzelf vooral als een inhoudelijke expert (bijvoorbeeld r6, r7, r8). Deze docenten vertellen nadrukkelijk als inhoudelijk expert gezien te willen worden: “Ik zeg tegen mijn studenten ook (...) ik ben geen professional teacher, maar (...) wel een professional en dat ga ik aan jullie doorgeven (r6)” en richten zich vooral op de specialisatie of het vakgebied. Docenten met een sterke oriëntatie op inhoudelijke expertise maken duidelijk dat zij zichzelf beschouwen als deel van de professionele wereld buiten de hogeschool: “Ik wil mezelf daar meer in ontwikkelen, inhoudelijk expert (...) zijn en dat wil ik ook blijven beoefe-

nen (r7)". Als kerntaken worden genoemd: "mensen opleiden voor mijn beeld wat er is bij het werkveld", "schouders bieden om op te staan door kennis en ervaring door te geven (r6)" en een "stuk praktijk overbrengen (r8)". Een tegengestelde oriëntatie wordt ervaren met docenten die het gehele professionele leven docent zijn en een didactische oriëntatie hebben, zo blijkt uit: "Ik ga niet worden zoals sommige collega's (...) ze stralen teacher uit (r6)", en "(...) waar ik zo jaar gewerkt heb, wist ik het reilen en zeilen en tijdens de vergadering had ik het hoogste woord, (...) nu denk ik waar hebben ze het over (...) misschien omdat ik het hele stuk als docent zijn qua opleiding mis (r8)".

### **'Professional teacher'**

Deze categorie docenten wil nadrukkelijk helemaal geen inhoudelijke expert zijn maar zegt juist een sterke didactische oriëntatie te hebben (bijvoorbeeld r1, r4, r5). Als kerntaak wordt genoemd: "(...) voor mij is de kern van docentzijn dat je iets goed kan overbrengen. Want als je iets niet kan overbrengen dan stopt het ook (...) en wat je overbrengt en aan wie, dat is dan de tweede plaats (r1)". Het lesgeven zelf is ook hetgeen voldoening geeft, in tegenstelling tot het uitvoeren van coördinerende werkzaamheden: "Het werd op een gegeven moment omgekeerd: ik deed van alles en nog wat en daarnaast deed ik nog een lesje (...) mijn vak was dus erg uitgehold en dat vond ik heel erg jammer (r4)". Voor sommige nieuwe docenten is het worden van een didactisch goede docent een oriëntatiepunt: "Ik had er wel echt grote twijfels over of die keuze om docent te worden toch wel werkelijk iets was voor mij (r9)" en "Je moet veel meer zoeken naar bijvoorbeeld de actualiteit en een grapje tussendoor, met elkaar het gesprek aangaan en dat weer linken aan de theorie (r9)".

### **'Student talent job coach'**

De kerntaak in de ogen van deze docent (bijvoorbeeld r3, r9) is het "ontdekken van wie ze zijn als mens en hoe ze dan kunnen groeien in de richting van een professional. Dat vind ik wel boeiend, om een bijdrage te leveren aan hun persoonlijke groei (r9)" en "Je bent uiteindelijk ook wel een coach (r3)". De belangrijkste voldoening is "(...) echt het contact met de studenten (...) (r2)". Een ander vertelt daarover: "Sommige(n) (...) hebben wat meer feeling met de mens achter de student, zien dus niet alleen maar de student als individu om te presteren (r6)", en voegt er aan toe dat het een tegenstelling vormt met docenten die dan "(...) niet teveel tijd aan die persoon besteden, want die gaat volgend jaar waarschijnlijk toch stoppen". Coach zijn wordt als een andere oriëntatie ervaren dan lesgeven, want: "je kan wel zeggen ik ben aan het coachen, maar je zegt niet snel ik ben aan het doceren (r9)". De essentie van het werk van dit type docent is "(...) eigenlijk studenten begeleiden naar hun toekomstige baan (r4)", waar ze tot hun recht komen.

### **'Professional aspirations'**

Voor sommige docenten (bijvoorbeeld r2, r10) lijkt het zelf leren en zich verder te kunnen ontwikkelen de belangrijkste drijfveer in het werk: "Ik studeerde zelf ook heel graag, (...) |ik studeer eigenlijk mijn hele leven, ik kan het echt niet laten gewoon die hele wereld van kennis, dat vind ik boeiend (r2)". Enkelen geven aan beducht te zijn om stil te staan in de eigen professionele ontwikkeling: "Je moet wel vernieuwend bezig zijn (...) voor mezelf is het heel simpel, (...) ik ben er wel om de zoveel jaar toe (...) aan vernieuwing qua banen, anders krijg ik het gevoel te verzinken in de routine (...) (r10)" en waarschuwen dat je niet moet "(...) inkakken, in je comfortzone komen en alleen je ding doen (r3)", dan ga je mopperen. De kern van

het docent zijn is dan vooral: “De uitdaging, in veel opzichten is het de uitdaging (...) naar mezelf toe en voor de studenten (r10)”. Ook andere docenten halen voldoening uit het zélf blijven leren, zo blijkt uit: “(een) dag niks geleerd, is een verloren dag voor mij, ik heb het idee dat ik dalijk vastroest als ik geen nieuwe informatie tot mij krijg (r7)” en “hier kan ik dat intellectuele stukje, me ergens in verdiepen, kwijt (r5)”.

### **‘Organisation citizen’**

Deze categorie docenten (bijvoorbeeld r4, r5) beschouwd het “doorontwikkelen van onderwijs” en het verder “uitkristalliseren van het onderwijsprogramma” als kerntaak. Een docent vertelt: “Ik heb me echt voorgenomen (...) (om) (...) hogere slaagpercentages te krijgen en kwaliteit af te leveren (r5)”. Een ander vertelt over de essentie van het werk: “Met een klein team, met zijn allen iets moois neerzetten, waar je trots op kan zijn, dat wil ik het allerliefste! (r4)”. Ook andere docenten voelen zich verbonden met aspecten van de organisatie: “(...) het voelt bijna als thuiskomen dat ik hier werk (...) (r2)” en “en ik heb ook een beetje het gevoel dat wij en dat vind ik het mooie van (...), dat wij een beetje in het hart van de samenleving aan het werk zijn (r9)”. Het geeft voldoening om in staat te zijn om bepaalde programma’s te verbeteren (r4, r5, r9). Met de identiteit van docent wordt soms een tegenstelling ervaren (r4, r9): bijvoorbeeld in “Nou merk ik wel dat er aan mij getrokken wordt om ook in het ontwikkeldomein wat meer actief te zijn, (...) en dat levert weer een andere vragen op (...) hoe moet dat dan met mijn docentschap (...) want daar wil ik me vooral nog in ontwikkelen (r9)”.

### **Herkenbaarheid van professionele identiteit**

In de panelstudie zijn deze vijf typen van professionele identiteit aan de deelnemers voorgelegd. Uit de antwoordformulieren blijkt dat het merendeel (12) van de 15 deelnemende docenten zichzelf geheel herkent in een van deze professionele identiteiten. Het gebruik van antwoorden zoals: “ik voel me duidelijk (...)” en “Moeilijk (...) maar mijn hart ligt helemaal bij (...)” geeft aan dat docenten zichzelf goed en volledig in een van de vijf typen kunnen herkennen. Slechts drie docenten hebben twee categorieën nodig om zichzelf te kunnen typeren: twee daarvan beschouwen twee professionele identiteiten als even belangrijk en een docent herkent zichzelf voor 70% in de ene en voor 30% in een andere professionele identiteit. De verdeling van docenten over de identiteiten is als volgt: vijf docenten herkennen zich in de omschrijving van ‘professional teacher’, vier docenten in ‘teaching professional’, vier herkennen zich in ‘student talent job coach’, en twee docenten herkennen zich volledig in het type ‘professional aspirator’. Bij twee docenten komt ‘professional aspirations’ ook in een combinatie voor: met ‘professional teacher’ en met ‘student talent job coach’. Geen enkele deelnemende docent herkent zich in het label ‘organisation citizen’.

Deelnemers aan het panel blijken ook goed in staat te zijn om hun collega’s naar professionele identiteit te onderscheiden. De diversiteit in de werkomgeving varieert: “Ja bij onze opleidingen zijn alle typen wel te vinden (p9 = panel deelnemer 9)” en is soms meer homogeen: “Ja: met name experts en een enkele (...) (p11)”. Volgens opgave van docenten is het type ‘organisation citizen’ ook onder collega-docenten nauwelijks te vinden. Enkele docenten vermelden dat men nadrukkelijk helemaal geen ‘organisation citizen’ wil zijn en sommigen schrijven dat men dat ‘wordt’ als men coördinerende taken gaat verrichten of teamleider wordt. Zo

schrijft een docent: “organisation citizen, stap naar teamleider directeur” en een ander: “Jazeker, toen ik teamleider werd, kwam (...) (organisation citizen) boven water (p4) ”.

Samenvattend: uit de panelstudie blijkt dat vier van de vijf typen professionele identiteit voldoende herkenbaar en krachtig genoeg zijn om zowel zichzelf als de collega's kernachtig te typeren.

### **Eigenheid van professionele identiteit**

Uit de uitspraken van docenten is op te maken dat docenten op verschillende manieren beleven hoe de professionele identiteit zich verhoudt tot het persoonlijke zelf. Zo zijn er citaten die aangeven dat de professionele identiteit geheel los staat van de persoonlijke identiteit en als een *kledingstuk* kan worden gezien, zoals een ‘jas’ die je aan - en even gemakkelijk ook weer uit kunt trekken. Docenten melden dat sommige ‘vakken’ nou eenmaal meer of minder met een bepaalde identiteit corresponderen, daarmee suggererend dat met het uitvoeren van een andere taak ook een andere identiteit wordt aangenomen. Voorbeelden hiervan zijn: “(...) Afhankelijk van het vak ben ik soms meer teacher of meer expert” en “Ja verandert (...) hangt af van functie en vakken (p12)”. Zo vertelt een docent dat hij nu bepaalde taken uitvoert en daarom in dit geval vooral (...) is, maar hoopt volgend jaar ander werk te gaan doen waarmee hij ook “(...) expert wordt”. Een docent die parttime voor twee onderwijsinstellingen tegelijk werkt, geeft aan bij elke organisatie een geheel andere professionele identiteit te hebben en daarom gedurende de werkweek bewust te moeten schakelen tussen deze twee identiteiten. Weer een ander verklaart de eigen professionele identiteit als volgt: “Binnen het team is dit mijn ‘taak’”. Voor deze docenten lijkt de professionele identiteit een identiteit te zijn die meebeweegt met de taak, situatie afhankelijk en te contracteren is, dit in tegenstelling tot een professionele zelfdefinitie die de docent zelf als geheel kenmerkt en onafhankelijk van de taak vaststaat.

Voor andere docenten lijkt de professionele identiteit zeer nauw verweven met de persoonlijke identiteit. De professionele identiteit wordt dan als iets vaststaands en onveranderlijks ervaren, de professionele identiteit is als het ware een ‘huid’. Voorbeelden hiervan zijn: “Het maakt mij echt niet uit waar ik werk, dit is wie ik ben (r9)” en “Ik ben ervoor gemaakt (...) voor docentschap (r7)”. Het al dan niet op de huid zitten van de eigen professionele identiteit blijkt ook uit verhalen over de verschillen tussen het professionele zelf en de kenmerken van andere docenten. Zo wordt er door enkele nieuwe docenten opgemerkt dat er, in tegenstelling tot henzelf, ook docenten zijn die het werk als een baan zien: “(...) Nee, sommigen zien het als een baan”. Kennelijk werken die docenten dan niet vanuit de vereiste passie maar om een andere reden, bijvoorbeeld voor de “inkomsten en laatste jaren tot pensioen”. Andere voorbeelden waaruit blijkt dat de professionele identiteit dicht op de huid zit is: “Dat hoort ook heel erg bij mij. Dat is niet iets waarvan ik denk van, goh dat moet ik morgen gaan doen. Dat is gewoon intrinsiek aanwezig. Ik kan dat niet niet doen (r11)” en “Ik zeg altijd doe alles wat je doet met hart en ziel (...) als ik iets doe dan moet ik er ook achter staan (r3)”. Deze docenten ervaren het werk als een roeping of als het realiseren van een droom: “Ik ga van mijn hobby mijn beroep maken’ (r9)” en “Ik heb zoiets van ik ben ervoor gemaakt (r7)”.

Het ervaren van de professionele identiteit als een tweede huid kan ook wrijving opleveren. Er kan een behoorlijke discrepantie en spanning bestaan tussen de eigen professionele iden-

titeit en datgene dat de organisatie van de docent vraagt. Zo vertelt een docent in het panel dat zij woedend werd toen er bij de uitreiking van het certificaat van de cursus pedagogische didactische vorming (pdv) de felicitatie vergezeld werd van de opmerking: “Zo (nu) ben je geen expert meer, maar ben je een docent geworden”. Dat deed zo’n afbreuk aan de eigen zelfdefinitie als expert dat ontslag nemen even overwogen werd. De spanning tussen de eigen professionele identiteit en datgene dat de organisatie van de docent vraagt, blijkt ook uit dat niet iedereen de eigen professionele identiteit ook wil laten zien. Zo merkt een docent in het panel op: “Ik herken de pikorde en merk dat de categorie (...) student talent job coach (...) minder wordt gewaardeerd, vandaar dat ik dat liever niet doe (p15)”. Kennelijk is de professionele identiteit weliswaar iets dat je hebt, maar waaraan je afhankelijk van de gewenste waardering in je taakuitoefening meer of minder gevolg kunt geven. Ook in de interviews komt dit naar voren. Zo vertelt een docent dat hij in een vorige baan een echte ‘organisation citizen’ was, hetgeen ook zijn eigen aard is waaruit voldoening werd gehaald, maar dat hij nu bewust moeite doet om die werkelijke professionele aard niet te laten zien. Een andere docent vertelt dat het voordeel van het gaan werken bij een andere organisatie is, dat je jezelf bewust of onbewust opnieuw kunt positioneren (“Je wil toch wel op een of andere manier gevonden of gezien worden”) en dat je daarmee in je werk andere kanten van jezelf kunt laten zien.

### **Verandering van professionele identiteit**

Uit de diepte-interviews en onder deelnemende docenten aan het panel blijkt dat niet alle docenten in de loop van de tijd een verandering in de eigen professionele identiteit hebben ervaren. Om te beginnen is er een groep docenten die aangeeft geen enkele verandering te hebben waargenomen in de kern van de eigen professionele oriëntatie en altijd dezelfde professionele identiteit heeft behouden. Dit is bij vijf van de vijftien deelnemers aan het panel, en bij vijf van de 12 deelnemers aan het interview het geval. Dat wil overigens niet zeggen dat er geen sprake zou zijn van ontwikkeling. Zo zegt een docent over het niet hebben ervaren van verandering: “No, I’m still holding my principles as lecturer, my professional identity, I have improved but my identity remains the same (p16)”. Een ander schrijft in de loop der jaren een meer “losser en ontspannen invulling (p9)” aan de dezelfde professionele identiteit van professional teacher te hebben gegeven, waarbij het ervaren ambitieniveau gelijk is gebleven.

Daar waar deelnemers aan het panel wel verandering in de kern van de professionele identiteit gedurende de loopbaan hebben ervaren, blijken de veranderingen verschillend van aard. Zo zijn er voorbeelden van verschuiving van ‘expert teacher’ naar ‘student talent job coach’ (p11) en van ‘student talent job coach’ via ‘professional teacher’ naar ‘teaching professional’ (p1). Ook zijn er voorbeelden waaruit blijkt dat in de loop der jaren de persoonlijke professionele ontwikkeling meer voorop is komen te staan (p8, p14, p15). Anderen melden dat de beroepsidentiteit als geheel gedurende de jaren minder belangrijk is geworden (p19). Ook de veranderingen in professionele identiteit bij vier docenten, aangegeven door middel van de Card Sort technique, lopen uiteen. Kennelijk kan ontwikkeling binnen een professionele identiteit worden onderscheiden van het aannemen of overstappen naar een andere professionele oriëntatie.

Het moment van een overgang van de ene naar een andere professionele identiteit is voor een aantal docenten nog goed te herinneren. Zo worden ingrijpende veranderingen in de persoonlijke omstandigheden zoals langdurige ziekte, kinderen krijgen en ouder worden, genoemd als



concrete aanleidingen die ertoe hebben geleid dat men anders naar de eigen professionele identiteit is gaan kijken en een andere keuze maakt (p1, p3, p8): “Het moeder worden zet ook de loopbaanontwikkeling in een ander licht (p9)”. Een ander schrijft: “In de loop van de jaren is mijn beroepsidentiteit minder belangrijk geworden (p19)”. Ook het oppakken van nieuwe taken in combinatie met gerichte scholing vormt een regelmatig genoemde aanleiding voor verandering in professionele identiteit: “Ik werd (...) coach en heb mij daarvoor moeten scholen (p12)” en “Om een breed inzetbare docent te worden (...) heb ik tijdens de PDV een verschuiving gemerkt, als ik mezelf ontwikkel blijf ik er in de aansluiting met de student ook beter inzitten (p14)”. Veranderingen zijn soms ingrijpend: “Ik veranderde van autoriteit naar een ‘begeleider’(…), was even schrikken, er kon lang zoveel niet meer (p13)”.

Ook het starten bij een nieuwe werkgever is een moment van afstemming en verandering. Zo vertelt een docent dat de vorige baan precies bij hem paste, maar dat de organisatie in hoog tempo veranderde: “Je hoopt dat het beter gaat en probeert te tij te keren en dat blijkt dan niet te lukken, (...) en op een gegeven moment heb ik de conclusie getrokken van: ik wil wat anders (r4)”. Bij nieuwe docenten met eerdere werkervaring in het onderwijs wordt dan ook soms teruggegrepen op een identiteit die eerder in de loopbaan actueel of gewenst was (r9, r10). Startende docenten zonder ervaring in het onderwijs voor wie de functie van docent nieuw is, spreken verschillend over de uitdaging waarvoor ze zijn gesteld. Voor sommige docenten lijkt het ontwikkelen van een ‘professional teacher’ identiteit het ultieme doel, anderen willen nadrukkelijk expert blijven of zeggen ingehuurd te zijn om expert te blijven. Uit de citaten blijkt overigens dat het gaan werken als docent wel een persoonlijk risico gevonden wordt, want “docent zijn is toch wel een baan waarin je jezelf bloot geeft”, “Ik ben een nieuwe lesgever en dat vind ik heel spannend (r2)”.

Gevraagd naar hoe men omgaat met signalen en druk uit de organisatie om vanuit een andere professionele identiteit te werken, worden verschillende ervaringen naar voren gebracht. Docenten met een professionele identiteit die nauw aan de persoonlijke identiteit verwant is, ervaren grenzen aan de mate waarin ze aan de organisatie tegemoet zouden kunnen komen: “Ik ga mezelf niet forceren om te kunnen worden wat ik niet ben (r6)”. Ook wordt er gesproken in de trant van: je kan van iemand toch niet verwachten dat hij iemand anders wordt en enkele docenten zeggen bij toenemende organisatiedruk het conflict wel te zullen aangaan. Wat betreft de ervaringen met ontwikkeling en verandering blijkt verdere ontwikkeling *binnen* de professionele identiteit te onderscheiden van verandering en ontwikkeling die een *overstap* naar een andere professionele identiteit betekent. Citaten met betrekking tot verandering binnen een en dezelfde professionele identiteit suggereren een gelijkmatig veranderingsproces. Dus een geleidelijk proces van aanpassing aan 1) de gewijzigde eigen behoeften gedurende de loopbaan, 2) nieuwe persoonlijke inzichten die zijn opgedaan, of aan 3) wat de organisatie vraagt bij het oppakken van een andere taak. Wat betreft veranderingen die een *overgang impliceren* van de ene naar de andere professionele identiteit, worden naast deze geleidelijke processen ook voorbeelden genoemd van meer schoksgewijze verandering, gekoppeld aan ingrijpende ervaringen op het persoonlijke vlak en met het veranderen van functie en werkgever.

## Discussie

Samenvattend blijkt uit de interviews en de panelstudie dat docenten verschillen in de mate waarin zij zich met aspecten van de organisatie, de loopbaan, cliëntgroepen en beroepsrollen identificeren.

De patronen van identificatie leiden naar vijf verschillende professionele identiteiten, waarin docenten zichzelf en de collega's kunnen herkennen en mee karakteriseren. De mate waarin de professionele identiteit met de persoonlijke identiteit verbonden is, blijkt sterk uiteen te lopen. De ervaringen met verandering en ontwikkeling in de professionele identiteit laten een gevarieerd beeld zien van geleidelijke dan wel schoksgewijze ontwikkeling binnen en tussen professionele identiteiten.

Dat brengt ons bij de vraag wat een en ander betekent voor de processen waarlangs de (veranderende) eisen op het niveau van het hoger onderwijs worden doorvertaald naar het niveau van de individuele docent. Daarvoor bespreken we drie invalshoeken: 1) professionalisering, 2) taakdifferentiatie en professionele diversiteit en 3) HRM.

### Professionalisering

Gezien de aard van de aangetroffen verschillen in professionele identiteit is het aannemelijk dat veranderingen in de maatschappelijke eisen die aan het onderwijssysteem als geheel worden gesteld, verschillend zullen kunnen uitpakken voor docenten met een verschillende professionele identiteit. Dat bij professionalisering van docenten de persoonlijke identiteit van docenten in het geding is, wordt ook ondersteund door onderzoek van Mittendorff (2010), Hensel (2010), Geijssel & Meijers (2008) en Meijers & Lengelle (2012). Zo merkt Mittendorff (2010) op dat veranderingen in de docentrol niet alleen een verandering in de activiteiten van een docent betekenen, maar ook verandering met zich meebrengen van dieper gelegen opvattingen en waarden, ook op het niveau van de persoonlijke identiteit van de docent zelf (Mittendorff, 2010). Onderzoek van Hensel (2010) laat zien dat de persoonlijkheid van werknemers niet alleen sterk verweven is met de competenties en persoonlijke kwaliteiten maar ook met de ervaren behoefte aan professionele ontwikkeling. Verandering en ontwikkeling treedt niet zomaar op: "One does not change one's identity without strong need for personal change" (Hensel, 2010:71). Het adresseren van professionele ontwikkeling van docenten vergt dan ook inzicht in het niveau waarop de beoogde verandering zich bij elke individuele docent kan afspelen. Vermoedelijk betekent hetzelfde eindresultaat van professionele ontwikkeling voor de ene docent het haast vanzelfsprekend doorontwikkelen van de oorspronkelijke professionele identiteit, voor een ander 'just trying a new coat', terwijl het voor een derde een vergaande herziening van aspecten van de persoonlijke identiteit met zich mee kan brengen.

### Taakdifferentiatie

Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat er tussen landen forse verschillen te vinden zijn qua inrichting van het hoger onderwijs en de positionering van de werknemers binnen de (onderwijs)organisaties. In landen zoals Oostenrijk, Verenigd Koninkrijk en Nederland is er een vergelijkbare inrichting waarbij "a division of labor between teaching efficient and research efficient academics is encouraged at the organizational level by state funding mechanisms" (Shin, 2011: 486). Hiertoe is het Nederlandse onderwijssysteem vormgegeven als een 'post-Humboldt-model', met als grondslag dat onderzoek (doen) wezenlijk verschilt van onderwijs (verzorgen) (Shin, 2011; Schimank & Winnes, 2000). Vanuit deze optiek worden 'tea-

ching & research' beschouwd als zodanig verschillende activiteiten dat daarbij geheel andere processen, kwalificaties en persoonlijkheden behoren (Schimank & Winnes, 2000; Shin, 2011). Alhoewel onderzoek naar de relatie tussen onderzoeksproductiviteit en onderwijskwaliteit op instellingsniveau tot nog toe tegenstrijdige resultaten laat zien, wordt de redelijkheid van een dergelijke taakdifferentiatie op individueel niveau wel ondersteund door de resultaten van een meta-analyse van Hattie en March (1996), die op basis van 58 studies concluderen dat er op het niveau van de werknemer geen relatie is tussen de kwaliteit van onderzoek en onderwijs (Hattie & March, 1996).

Als 'teaching & research' verschillende activiteiten zijn die kennelijk verschillende kwalificaties en persoonlijkheden vereisen, is het de vraag of er in het hoger onderwijs nog andere professionele identiteiten te onderscheiden zijn die een verdergaande taakdifferentiatie, horizontaal en/of verticaal rechtvaardigen. Uit recent onderzoek in het hbo blijkt dat verticale taakspecialisatie, bijvoorbeeld door het toevoegen van coördinerende functies, in de ogen van docenten in ieder geval niet bijdraagt aan de vermindering van de ervaren werkdruk (Van Velzen & de Jong, 2010) en vermoedelijk ook niet aan de werktevredenheid vanwege de beperking van de relatieve autonomie van de docent. Bij horizontale taakdifferentiatie echter wordt 'de' professionele identiteit van 'de' docent gedifferentieerd naar meerdere professionele identiteiten die in een organisatie naast elkaar bestaan. Verdergaande horizontale taakdifferentiatie laat vrijheidsgraden in de primaire identificatie van docenten toe en biedt de mogelijkheid om de taaktoewijzing nauw af te stemmen op de professionele identiteit van de afzonderlijke docent.

### **Professionele diversiteit**

Het belang van het erkennen, rekening houden en gebruik maken van deze professionele diversiteit van docenten wordt ondersteund door resultaten van onderzoek naar de effecten van diversiteit van medewerkers in organisaties. In dit onderzoeksgebied loopt de conceptuualisering van 'diversiteit' uiteen van demografische diversiteit (zoals geslacht, leeftijd, etniciteit en religie), diversiteit in 'KSA's' (Knowledge, Skills & Abilities), 'VBA's' (Values, Beliefs & Attitudes) tot 'PCBs' (Personality, Cognition & Behaviour) (van Engen, 2011). Voor deze studie zijn vooral de effecten van de mate van homogeniteit van de taakopvattingen van medewerkers in teams van belang. Zo blijkt de relatie tussen diversiteit in expertise en de geleverde teamprestatie afhankelijk te zijn van de mate waarin de teamleden zich met het team identificeren. Daar waar sprake is van een hoge identificatie met het team, lijken diversiteit in expertise en teamprestatie positief samen te hangen (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Knippenberg et al. (2007:521) stellen dan ook: *"Because the level of sharedness may affect group performance, diversity in (such) team and task relevant cognitions deserves a place on the agenda of diversity"*. Onderzoek naar de samenhang tussen aspecten van diversiteit en de prestatie van de organisatie levert overigens niet alleen maar positieve verbanden op (Kalev, Dobbin & Kelly, 2006). Wel zijn er enige aanwijzingen voor een positieve relatie tussen diversiteit en de mate van teamleren (Van der Vegt & Bunderson, 2005) en tussen diversiteit met de mate van innovatie, onder andere door het tegengaan van 'group think' (Knippenberg et al., 2007; van Dijk, van Engen & van Knippenberg, 2009; Engen, 2011). De in onze studie aangetroffen animositeit tussen groepen van docenten laat echter zien dat een hoge mate van identificatie met het docententeam als geheel geen vanzelfsprekendheid is. Dergelijke animositeit en wrijving met wat de organisatie van de docent vraagt kan ook geduid worden als een uitdrukking van een sterk persoonlijk beleefde professionele identiteit. Een literatuur review naar professionele

integriteit en morele codes van docenten in het hoger onderwijs laat zien dat er aan verschillende beroepsrollen van docenten ook verschillende morele codes kunnen zijn verbonden (Holleman, 2000). Mogelijk ervaart een docent meer verschillen in waarden en normen tussen docenten, naarmate de docent zich sterker met een professionele identiteit heeft verbonden.

## **HRM**

Instellingen voor hoger onderwijs staan blijvend voor de opgave om de personele kwaliteit en kwantiteit af te stemmen op de veranderende eisen. Op instellingsniveau veronderstelt dit een zekere mate van consensus over de daarvoor noodzakelijke vrijheidsgraden van horizontale taakdifferentiatie. Daarbij spelen vragen een rol zoals: ‘Welke professionele identiteit(en) van medewerkers draagt bij aan de gewenste opbrengsten?’, ‘Welke verwachtingen, eisen en professionele codes kunnen aan afzonderlijke professionele identiteit(en) worden verbonden?’ en ‘Welke mix van professionele identiteiten draagt het beste bij aan de gewenste resultaten van de organisatie?’. Een dergelijke consensus biedt aanknopingspunten om in dialoog met docenten, leidinggevenden en HRM een gedeeld beleid voor professionele ontwikkeling te ontwikkelen dat ertoe doet omdat het voor het waarborgen van de gewenste onderwijsopbrengst invulling geeft aan de daarvoor noodzakelijke professionele diversiteit, gebruik maakt van de sterke kanten van docenten en dan gecommuniceerd kan worden op een wijze waarvoor duidelijk is dat strategie, missie en activiteiten van de strategische top, onderwijskundig (team)leiderschap, docenten en HRM in lijn zijn gebracht (Bowen & Ostroff, 2004; Sanders & Runhaar, 2008; Kessels, 2012). Daarbij valt te leren van de groeiende aandacht in de VS voor het motiveren en belonen van verschillende vormen van ‘scholarship’, die de erkenning van verschillen in de primaire oriëntaties van medewerkers in het hoger onderwijs daar met zich mee heeft gebracht (Shin, 2011).

## **Tot slot**

Zoals voor elk onderzoek geldt, kent ook deze studie tekortkomingen en beperkingen. Door de dataverzameling te beperken tot docenten binnen een organisatie is de generaliseerbaarheid van de bevindingen per definitie gering. Echter, het gebruik maken van verschillende kwalitatieve methoden in dezelfde studie (methoden triangulatie) en het toetsen van de bevindingen aan een breed samengesteld panel, brengt de representativiteit van de bevindingen voor docenten werkzaam binnen deze instelling op een hoog niveau. Daarom dient de empirische evidentie van de vijf professionele identiteiten door middel van grootschalig kwantitatief onderzoek verder te worden onderzocht, waarbij de onderlinge relatie een belangrijk aandachtspunt vormt. Nu er duidelijke aanwijzingen zijn dat de professionele identiteit van docenten verschilt, is longitudinaal onderzoek van belang naar de wijze waarop de professionele identiteit tot stand komt, evolueert en verandert, met als uiteindelijk doel de interactie tussen docent en organisatie en het krachtenveld rond professionalisering beter te begrijpen.

## Literatuur

- Aangenendt, M., Sanders, K. & Kuijpers, M. (2011). The effects of performance appraisal, do leadership support and professional identification matter?, Paper presented at the 7th biannual International Conference of the Dutch HRM Network, november 2011.
- Alvesson (2000). Social identities and the problem of loyalty in knowledge intensive companies. *Journal of Management Studies*, 37, 1101-1123.
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J & Marteau, T (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research, an empirical study. *Sociology*, 31 (3), 597-606.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H. & Corley, K. G. (2008). Identification in Organizations: An Examination of four Fundamental Questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374.
- Baldwin R.G., Lunceford, C.J. & van der Linden, K.E. (2005). Faculty in the middle years: illuminating an overlooked phase of academic life. *Review of Higher Education*, 29 (1), 97-118.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004), 'Reconsidering research on teacher's professional identity', *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bowen, D.E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM - performance linkages: The role of 'Strength' of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29, 203-221.
- Boyd, W. & King, E.J. (1977). *The History of Western Education*, 11th edition, AC Black publications, London.
- Brown A.D., (2001). Organization studies and identity, towards a research agenda. *Human Relations*, 54(1), 113-121.
- Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research*. p. 86-97. London: Sage.
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2008). Characteristics of teacher population, [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl)
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2010-1). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2010*.
- Centraal Bureau voor de Statistiek CBS / Statistics Netherlands (2010-2). *Emancipatie monitor 2010*.
- Christ, O. & Dick, van R. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73. 329-341. DOI: 10.1348/00070990322275867
- Commissie Veerman Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cornelissen, J. P., Haslam S.A. & Balmer, J. M. T (2007). Social identity, organizational identity and corporate identity : towards an integrated understanding of processes patterns and products. *British Journal of Management*. 18, 1-16. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2007.00522.x
- Dick, R. & Wagner, U. (2002). Social Identification among schoolteachers: dimensions, foci and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129-149.
- Dick, van R. (2004). Identification in organizational contexts: linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of management reviews*, 3, 265-283.



- Dick, van R., Grojean, M.W., Christ, O. & Wieseke, J. (2006). Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour. *British Journal of Management*, 17, 283-301.
- Dick, van R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2006). Category salience and organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273-385.
- Dijk, van H., van Engen, M. L., & van Knippenberg, D. (2009). Work group diversity and performance: A meta-analysis. Paper presented at the Academy of Management Meeting, Chicago, USA.
- Driel, van, J. H. (2008). 'Van een lerende vakdocent leer je het meest', oratie Rijksuniversiteit Leiden, 7-3-2008
- Engen, van M. L. (2011). Advanced studies in Strategic HRM, seminar on strategic HRM and diversity, Radboud University, 23 February 2011.
- Fraser, B.J., Walberg, H. J., Welch, W.W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252.
- Gardner, P (1995). Teacher training and changing professional identity in early twentieth century England, *Journal of education for training*, 21(2),191-217.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.
- Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J. & Ellemers, N. (2003). Social identity at work: developments, debates, directions. in : Haslam, S. A., van Knippenberg, D. Platow, M. J., & Ellemers, N. (Eds) (2003). *Social identity at work: developing theory for organizational practice*. Psychology Press UK.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (1996) The relationship between research and teaching: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 66, 507- 542
- Hattie, J. A. Biggs, J. & Purdey, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta analysis. *Review of Research in Education*, 66, 99-136.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence?. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, october 2003.
- HBO-Raad / Netherlands association of Universities of Applied Sciences (2009). *Kwaliteit als opdracht / Dedicated to Quality* [www.hboraad.nl](http://www.hboraad.nl), downloaded 9-6-2011.
- Hensel R.W (2010). The sixth sense in professional development: a study on the role of personality, attitudes and feedback concerning professional development, PhD Thesis, University Twente.
- Herweijer, L. (2010). Generaties in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. In: A. van den Broek, R. Bronneman, Helmers en V. Veldheer (red.), *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010* (p. 273-296). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Herweijer, L. (2010). Grenzen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit. in *Sociaal en Cultureel Rapport 2010: Wisseling van de wacht, generaties in Nederland. (hoofdstuk 2) van het Sociaal en Cultureel Planbureau* retrieved from website SCP: <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=27228&type=org>.
- Holleman, W (2006), 'Onderwijsethiek, een literatuurstudie over professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs', IVLOS, Universiteit Utrecht.

- ICLON (2007). The knowledge base of teaching, ICLON research program 2007, ICLON University of Leiden
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011a). The state of education in the Netherlands, education report 2009-2010.
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011b). Inspanningen voor studieresultaten en onderwijskwaliteit in beeld Evaluatieonderzoek meerjarenaafspraken in het hoger onderwijs – eindrapport
- Inspectie voor het Onderwijs van het Ministerie van OCW (2011c). Alternatieve afstudeertrajecten en de bewaking van het eindniveau in het hoger onderwijs
- Jahrami, H., Marnoch, G. & Grey, A.M. (2009). Use of card sort methodology in the testing of a clinical leadership competencies model, *Health Services Management Research*, 22,176-183.
- Kalev, A., Dobbin, F., & Kelly, E. (2006). Best practices or best guesses? Assessing the efficacy of corporate affirmative action and diversity policies. *American Sociological Review*, 71, p. 589-617.
- Kanter, R. M. (1989). Careers and the wealth of nations: A macro-perspective on the structure and implications of career forms. In M.B. Arthur, D.T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 506-521). New York: Cambridge University Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie leerstoel opleidingskundig leiderschap, Heerlen: Open Universiteit.
- King, N. (2004). Using Interviews in organizational research. In: Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research* 11-22. London: Sage.
- Kline R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*, Guildford Press, New York, USA
- Krippendorff, K. (1981). *Content analysis, an introduction to its methodology*, Sage publications, CA USA.
- Knippenberg, van D. & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73,137-147.
- Knippenberg, van D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.
- Kuijpers, M. A. C. T., (2003). *Loopbaanontwikkeling: onderzoek naar 'competenties'*, proefschrift, Twente University Press, Enschede.
- Landis, J.R & Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity, a classical defence of reform in liberal education*. chapter 1. 'The old education and the think academy', Harvard, Massachusetts.
- Meyer, Becker & Dick, van (2006). Social identities and commitments at work: toward an integrative model. *Journal of Occupational Behaviour*, 27, 665-683.
- Meijers, F. & Lengelie, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity, *British Journal of Guidance and Counselling*, p. 1-20, <http://dx.doi.org/10.180/03069885.2012.665159>
- Meyer, J.P., Becker, T.E., & Dick, van R., (2006). Social Identities and commitments at work: toward an integrativemodel. *Journal of organizational behavior*, 27, 665-683.
- Mittendorff, K. M. (2010). *Career conversations in secondary vocational education*, PHD thesis, Eindhoven University of Technology.

- Ministerie van OCW (2006), 'Beleidsreactie op het advies van de onderwijsraad 'Naar meer evidence based onderwijs', Den Haag.
- Ministerie van OCW (2007), 'Het hoogste goed, de strategische beleidsagenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek en wetenschapsbeleid, Den Haag.
- Ministerie van OCW (2011). Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische Agenda Hoger onderwijs, Onderzoek en Wetenschappen, Den Haag.
- Ministerie van OCW (2011). Leraar 2020 – een krachtig beroep! Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag.
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (2007). Programma Onderwijsonderzoek 2008-2011, Den Haag.
- OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers OECD 2005 retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- OECD (2010). Education at a Glance 2010. Paris: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- OECD (2011). Education at a glance. Organization for Economic Co-operation and Development, 3/9/2011 retrieved from [http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en\\_2649\\_37455\\_48634114\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_37455_48634114_1_1_1_37455,00.html)
- Onderwijsraad / Education Council of the Netherlands (2007). Kwaliteit belonen in het hoger onderwijs, Den Haag.
- Onderwijsraad / Education Council of the Netherlands (2011). Hoger onderwijs voor de toekomst, Den Haag. Retrieved from: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/645/documenten/hogeronderwijs-voor-de-toekomst.pdf>.
- Pratt, M.G., Rockmann, K.W. & Kaufmann, J.B. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235- 262.
- Rees, A., & Nicholson, N. (2004). The Twenty Statements Test. In: Cassel, C., & Symon G. (2004). *Qualitative Methods in Organizational research* 86-97. London: Sage.
- Ridderbos, A. (2009). Werkdruk in het hoger beroepsonderwijs, hernieuwde rapportage 2000 en 2005, SKB, Amsterdam, [www.skb.nl](http://www.skb.nl)
- Runhaar, P., Sanders, K., & Rijn, van, M. (2010). Human Resources Management (HRM) voor professionele ontwikkeling in het onderwijs, een literatuuronderzoek naar de wijze waarop HRM de professionele ontwikkeling van leraren kan stimuleren. Twente Center for Career Research (TCCR), University Twente, Netherlands.
- Sachs, J (2001). 'Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes', *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Sanders, K. & Runhaar, P.R. (2008). Personeelsbeleid binnen het onderwijs. *Personeelsbeleid : magazine voor human resource management*, 52, 38-41.
- Santos, G. J. (2006). Card Sort Technique as a qualitative substitute for quantitative exploratory analysis. *International Journal of Corporate Communications*, 11(3), 288-302.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? the relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), 397-408.
- Scheerens, J. (2010). Teacher's professional development – Europe in international comparison. An analysis of teachers professional development based on the OECD 's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for official publications of the European Union.

- Schwab, K. (2011). The Global Competitiveness Report 2011-2012. Geneva: World Economic Forum.
- Scott, C.R. (1977). Identification with multiple targets in a geographically dispersed organization. *Management Communication Quarterly*, 10, 491-522. doi: 10.1177/0893318997104004
- Scott, S.G. & Lane, V.R. (2000). A Stakeholder Approach to Organizational Identity *The Academy of Management Review*, 25(1), 43-62.
- Shin J.C. (2011). Teaching and research nexuses across faculty stage, ability and affiliated discipline in a South Korean research university, *Studies in Higher Education*, 36(4), 485-503.
- Sluss, D.M. & Ashforth B.E. (2007). Relational identity and identification: defining ourselves through work relationships, *Academy of Management Review*, 3(1), 9-32.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2012). Waar voor ons belastinggeld, prijs en kwaliteit van publieke diensten, Den Haag.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) (2010). Wisseling van de wacht, generaties in Nederland, sociaal cultureel rapport. retrieved from website SCP: <http://www.scp.nl/content.jsp?objectid=default:25275>
- Stemler, S (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7 (17). retrieved 3-2-2012 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In: Tajfel, H. (ed) *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of inter group relations* (pp.61-76). London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C., (1987). The Social Identity of intergroup behaviour. in S. Wochel & W.G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed), 7-24. Chicago: Nelson Hall.
- Vegt, van der, G.S. & Bunderson, J.S. (2005) Learning and performance in multidisciplinary teams: the importance of collective team identification, *Academy of Management Journal*, 48, 532-574.
- Veen, K, van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, J. (2010). Professionele ontwikkeling van docenten. NWO PROO review study, NWO / The Netherlands Organization for Scientific Research. retrieved from website NOW: [http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP\\_8EZBU5/\\$file/Review\\_professionele\\_ontw\\_leraren.PDF](http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP_8EZBU5/$file/Review_professionele_ontw_leraren.PDF)
- Velzen, van, A. & de Jonge, J. (2010). Hoge normen, weinig tijd; tijdsbesteding en taakuren normering bij Avans Hogeschool, Research voor Beleid, projectnummer B3732, Zoetermeer.
- Vogels, R. & Turkenburg, M. (2011). Onderwijs. In: Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloin, M. & Pommer, M. (red.), *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. pag 100-122. downloaded from <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=29143&type=org>
- Warrens M.J. (2008). On the equivalence of Cohen's Kappa and the Hubert-Arabic adjusted rand index. *Journal of Classification*, 25, 177-183.
- Weber, R.P. (1990). Basic Content Analysis, 2 nd edition Newbury Park, CA. Sage publications
- Whaley, L.W. & Longoria, L. A. (2009). Preparing card sort data for multidimensional scaling analysis in social psychological research: a methodological approach. *Journal of Social Psychology*, 149(1), 105-115.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in Higher Education a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58, 407-418.

Yang, H., & Runhaar, P.R. (2011). The joint effect of career identity and self construal on career development across Dutch and Chinese teachers. Twente Center for Career Research, Twente University, Netherlands. presented at the WWAOP Conference 2011, Maastricht, June, 2011. retrieved from website <http://www.utwente.nl/ibr/tccr/tccr>



## **Bijlage 1**

### **Vragenlijst panelbijeenkomst**

Tijdens de workshop worden enkele voorlopige resultaten aan je voorgelegd, met als doel deze te toetsen aan jouw mening en die van de andere deelnemers.

Om ervoor te zorgen dat ieders opmerkingen ertoe doen en de variatie in antwoorden bewaard blijft, vraag ik je soms kort een paar vragen in te vullen.

Ik zou na afloop het ingevulde formulier graag ontvangen, op de laatste pagina kun je nog wat achtergrondinformatie geven.

### **Professionele identiteit**

1) Wat is voor jou de kern, de essentie, van jouw docent zijn?

2) Ben je daarin uniek?

Ken je bijvoorbeeld docenten voor wie dat ook zo is en/of docenten voor wie juist een andere kern/essentie geldt? Welke is dat dan?

### **Docenten vergeleken**

1) De onderzoeksresultaten suggereren vijf docentprofielen.

Als je jezelf als een van deze vijf zou moeten typeren, welke past dan het beste bij jou?

2) Herken je in de profielen ook bepaalde collega's?

Kun je je collega's ook in deze profielen plaatsen?

3) Welke collega's kun je niet in een van deze vijf profielen plaatsen?

Wat is voor hem/haar de kern van het docent zijn?

### **Veranderen**

1) Heb je de indruk dat de kern van je docentschap ooit is veranderd?

2) Hoezo? Wanneer was dat en wat gebeurde er?

3) Beïnvloedt de hogeschool je professionele identiteit, denk je?

(zo ja, hoe bijvoorbeeld?)

### **Achtergrondgegevens**

Mijn functie = .....

Deze functie vervul ik ..... jaar

Ik ben M of V : ...

Ik ben geboren in : 19 ....

Ik werk .... jaar bij deze organisatie